

Fend, Helmut; Berger, Fred

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LifE-Studie

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. 861-885



Quellenangabe/ Reference:

Fend, Helmut; Berger, Fred: Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LifE-Studie - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. 861-885 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168943 - DOI: 10.25656/01:16894

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168943>

<https://doi.org/10.25656/01:16894>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2016

■ *Thementeil*

Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagsschule

■ *Allgemeiner Teil*

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LifE-Studie

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagsschule

Jasmin Decristan/Eckhard Klieme

Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagsschule.

Einführung in den Thementeil 757

Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/

Wolfram Rollett/Janine Hannemann

Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen
und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen
in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P
zu Effekten der Schülereteiligung und der Angebotsqualität 760

Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast

Vom Lesenlernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote
einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? 780

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

Hausaufgabenangebote an Ganztagsschulen. Fallstudien zur Verzahnung
von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten 797

Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner

Zur Relevanz der Ganztagsbeteiligung bei der Bewältigung
kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn 812

Sabine Andresen

Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagsschule.

Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus 830

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule“	834
--	-----

Allgemeiner Teil

Ludwig Bilz/Jette Steger/Saskia M. Fischer/Wilfried Schubarth/Ulrike Kunze

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern	841
---	-----

Helmut Fend/Fred Berger

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LiFE-Studie	861
---	-----

Cathleen Grunert/Katja Ludwig

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess	886
--	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Erhard Wiersing: Theorie der Bildung. Eine humanwissenschaftliche Grundlegung Lars Osterloh: Die Bildung der Person. Eine ideengeschichtliche Analyse über Umfang und Grenzen des Bildungsbegriffs	909
--	-----

Jörg Hagedorn

Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler, Petra Schneider-Andrich: Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandemstudie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern	913
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	919
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-Day Schools

Jasmin Decristan/Eckhard Klieme

Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-day Schools	757
---	-----

*Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/
Wolfram Rollett/Janine Hannemann*

Development of Competencies in Science and Subject Related Self-Concept of Students in All-Day Primary Schools – Results from the StEG-P longitudinal study of the effects of student participation in and quality of extra-curricular activities	760
--	-----

Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast

Participation in Reading-Related Extra-curricular Activities: Do such activities have the power to promote students' reading comprehension and motivation?	780
--	-----

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

Homework Activities at All-Day Schools. Case studies concerning the interlinking of curricular classes and extra-curricular activities	797
---	-----

Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner

The Relevance of Participation in Extra-Curricular Activities for Coping with Critical Phases at the End of the School Career	812
--	-----

Sabine Andresen

Opportunities for Learning and Education in All-Day Schools. The extension of perspectives beyond teaching	830
---	-----

Deutscher Bildungsserver

Online resources on “Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-Day Schools”	834
---	-----

Articles

Ludwig Bilz/Jette Steger/Saskia M. Fischer/Wilfried Schubarth/Ulrike Kunze

Is this Violence? Teachers' beliefs about violence in school: Associations with teachers' responses to bullying situations and students' readiness to intervene	841
---	-----

Helmut Fend/Fred Berger

Did School Become More Human? The socio-historical change of educational cultures at school and in family during the last 30 years reflected through the LifE study	861
---	-----

Cathleen Grunert/Katja Ludwig

Disciplines in Change? Education studies and sociology in the Bologna Process	886
--	-----

Book Reviews	909
--------------------	-----

New Books	919
-----------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Helmut Fend/Fred Berger¹

Ist die Schule humaner geworden?

Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der Life-Studie

Zusammenfassung: Historische Veränderungen in der Binnenkultur von Schulen werden in den letzten Jahren kontrovers diskutiert. Verfallsanalysen oder Humanisierungsprozesse werden meist durch anekdotische Erfahrungen zu belegen versucht. Repräsentative Daten, die einen quantitativ abgesicherten historischen Vergleich der letzten Jahrzehnte erlauben würden, fehlen. Die Life-Studie kann für den kulturellen Wandel im Erziehungsbereich über einen Zeitraum von 30 Jahren einen Beitrag leisten. Sie ermöglicht es, eine größere Gruppe von Jugendlichen, die in den Jahren von 1979 bis 1983 im Alter von 12 bis 16 Jahren waren, Jugendlichen derselben Altersgruppe von heute gegenüberzustellen. Eine Besonderheit der Studie liegt dabei darin, dass die heute beobachteten Jugendlichen die Kinder der in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren aufgewachsenen Kohorte sind. Die Daten legen einen klaren Wandel in Richtung einer humaneren Schule nahe. Parallele Ergebnisse zur Veränderung der familiären Binnenkultur verweisen auf einen generellen kulturellen Wandel im Erziehungsbereich.

Schlagworte: Schulkultur, Familienkultur, Sozialer Wandel, Bewältigung von schulischen Anforderungen, Lebensverlauf- und Generationenstudie

1. Einleitung: Sozialhistorischer Wandel der schulischen Binnenkultur

Während die sozialhistorischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen für den außerschulischen Bereich relativ gut erforscht und beschrieben sind, präsentiert sich die Forschungslage bezüglich des Wandels in der Wahrnehmung der *schulischen Binnenkultur* weitaus bescheidener. In diesem Beitrag soll diese Forschungslücke zu einem gewissen Grad geschlossen werden. Es wird versucht, die in den letzten Jahren intensiv und kontrovers geführte Diskussion über den Wandel der Qualität von Schule bzw. den Niedergang oder Aufstieg der pädagogischen Schulkultur auf der Grundlage einer prospektiven Längsschnittstudie einer Antwort näher zu bringen. Der Fokus liegt dabei auf der Veränderung der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kindern sowie der Befindlichkeit und schulischen Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler seit den 1980er Jahren.

¹ Wir widmen diesen Artikel Dr. Willi Nagl (gestorben 13. 8. 2014), dessen Arbeit für die Konstanzer Bildungsforschung und für das Life-Projekt von unschätzbarem Wert war.

Historische Überblicke legen für den *außerschulischen Bereich* des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen seit den 1960er/1970er Jahren einen deutlich beschleunigten Wandel nahe. Dies gilt sowohl für die *Familie* (vgl. u. a. Ecarius, 2002; Peuckert, 2012; Schütze, 2002) als auch für die *Gruppe der Gleichaltrigen* (vgl. u. a. Allerbeck & Hoag, 1985) und den *Medienkonsum* (vgl. u. a. Bonfadelli et al., 1986). Als Kernindikatoren dieses raschen Wandels werden insbesondere der Rückgang traditionaler Werte – gemessen an religiösen Bindungen und an veränderten Sexualnormen (Clement, 1986) – und das Schwinden autoritärer Beziehungsverhältnisse genannt. In den Familien wurde letzteres als Weg von der Befehlsfamilie zur Verhandlungsfamilie beschrieben (Du Bois-Reymond & Ravesloot, 1996). In Bezug auf die Altersgruppe konnte ein starker Anstieg in der Bedeutung von Freunden und von Cliquen gegenüber dem Einfluss von Eltern belegt werden (Allerbeck & Hoag, 1985). Die für viele Beobachter markantesten Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ergaben sich allerdings im Bereich der Medien. Medial hat sich innerhalb von zwei Generationen der Übergang ins ‚digitale Zeitalter‘ vollzogen.

Für den *schulischen Bereich* wurden für die letzten Jahrzehnte vor dem Hintergrund von sozialhistorischen Vergleichen ähnliche Entwicklungen beschrieben (vgl. u. a. Herbert & Sommer, 1984; Meulemann, 1984; Tippelt, 1990). Hier standen insbesondere der beschleunigte Rückgang von traditionellen Formen der Lehrerautorität und die zunehmende Gewährung von Mitbestimmung für die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund der Beobachtungen (vgl. Klemm, Rolff & Tillmann, 1985; Fend, 1988; Helsper, 2000; für Österreich vgl. die Arbeiten von Eder, 1996, 1998).

Es mangelt in Deutschland jedoch an Studien, die für einen länger zurückliegenden Zeitraum eine adäquate Abbildung des sozialhistorischen Wandels in der Wahrnehmung der schulischen Binnenkultur ermöglichen. Systematische Vergleiche von größeren, repräsentativen Schülerkohorten im Rahmen von Querschnittstudien liegen erst seit der Jahrtausendwende vor. Von besonderem Interesse für die hier verfolgten Fragestellungen sind dabei die seit 2000 in regelmäßigen Abständen durchgeführten PISA-Studien. Sie liefern durch den repräsentativen Vergleich von Schülerkohorten nicht nur wichtige Daten zu den Veränderungen in den Leistungsprofilen der Schülerinnen und Schüler, sondern geben darüber hinaus auch interessante Hinweise auf die sozialhistorischen Veränderungen in der schulischen Binnenkultur. So haben sich laut den Ergebnissen der PISA-Studien die motivationalen Voraussetzungen des Lernens, die Schulkultur und die Unterrichtsqualität seit 2000 vorwiegend positiv entwickelt (vgl. u. a. Klieme et al., 2010). Deutlich gestiegen ist im Zeitraum von 2003 bis 2012 beispielsweise das Gefühl der Schülerinnen und Schüler, in ihren Schulen dazuzugehören und akzeptiert zu sein. Über 90% der Jugendlichen auf der Sekundarstufe I fühlen sich heute in ihren Schulen entsprechend eingebunden und wohl (OECD, 2012). Unter den sechs bis elfjährigen Kindern fühlen sich zum Vergleich gemäß einer anderen aktuellen Studie beinahe 80% in ihrer Schule wohl (Hurrelmann, Andresen, Schneekloth & Pupeter, 2014). Etwas verschlechtert scheint sich seit Anfang 2000 hingegen die Schuldisziplin auf der Sekundarstufe I zu haben. Nahezu 30% der in PISA befragten Jugendlichen sind heute der Meinung, im Unterricht an ihrer Schule sei es oft zu laut und es gehe ‚drunter und drüber‘

zu und her (OECD, 2012). In Zukunft werden sich die Veränderungen im schulischen Bereich im Rahmen des „National Educational Panel“ noch genauer als in den PISA-Studien ermitteln lassen (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011).

Die im Folgenden durchgeführten Analysen knüpfen an diesen Forschungsstand an. Sie basieren auf der prospektiven Längsschnittstudie LIfE (Fend et al., 2012). LIfE ist nach unserer Erkenntnis die einzige Studie in Deutschland, die es ermöglicht, den sozialhistorischen Wandel in der schulischen Binnenkultur über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten von den 1980er Jahren bis heute vor dem Hintergrund von umfangreichen Daten zu zwei Schülergenerationen zu untersuchen. In der Studie können Jugendliche, die sich in den Jahren 1979 bis 1983 in der Lebensphase von 12 bis 16 Jahren befanden, mit Jugendlichen derselben Altersgruppe von heute (2012) auf der Basis von 125 identischen Items verglichen werden. Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass die heute beobachteten Jugendlichen die Kinder der in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren aufgewachsenen Kohorte sind. Der sozialhistorische Vergleich basiert also auf zwei miteinander verbundenen Familiengenerationen.

Die Möglichkeit, heute im Rahmen der LIfE-Studie eine differenzierte Analyse der schulischen Binnenkultur vornehmen und einen sozialhistorischen Vergleich durchführen zu können, geht wesentlich auf die Forschungsbemühungen der Konstanzer Bildungsforschung in den 1970er und 1980er Jahren zurück, in deren Tradition die LIfE-Studie steht. Die Konstanzer Bildungsforschung hat sich intensiv mit schulischen Sozialisationskontexten beschäftigt. Viele ihrer Kernfragen wurden in identischer Form in die Erhebungen der LIfE-Studie aufgenommen. Die Umgangsformen von Lehrpersonen mit ihrer Schülerschaft, von Schülerinnen und Schülern untereinander und von Eltern und Kindern wurden damals extensiv erhoben. Zudem wurden systematisch Messinstrumente zu Prozessfaktoren von Schule und Unterricht aus der Sicht von Lehrpersonen, von Schülerinnen und Schülern und von Eltern entwickelt. So konnte den Ursachen (z.B. Pädagogische Überzeugungen von Lehrpersonen) und Folgen unterschiedlicher Schulqualität (z.B. Schulisches Wohlbefinden, Leistungsbereitschaft und Devianz) differenziert nachgegangen werden (Fend, 1977, 1986, 2001).

2. Hypothesen

Der sozialhistorische Vergleich der beiden Generationen der LIfE-Studie ist von mehreren konkurrierenden Erwartungen geprägt.

(1) Die umfassendste Hypothese postuliert, dass sich der Umgang der Generationen miteinander in den vergangenen 30 Jahren generell stark verändert hat. Die Aufmerksamkeit für die Individualität der Kinder und Jugendlichen hat zugenommen, die Wertschätzung dieser Individualität wird durch die jüngere Generation zunehmend eingefordert und die Ansprüche an die Kommunikation sind deutlich gestiegen. Die Rechte der Kinder und Jugendlichen, ihr eigenes Lebensprojekt zu realisieren, ihre individuellen Freiheiten und selbst zu verantwortenden Entscheidungen stehen heute stärker im Mittelpunkt als vor einigen Jahrzehnten. Man könnte von einem Prozess der *Emotionali-*

sierung und der *Subjektivierung* in den Beziehungen der Generationen sprechen. Mit Emotionalisierung ist gemeint, dass Emotionen des Wohlbefindens als Indikator für gelungene Situationen eine große Rolle spielen. Wenn ein Kind in der Schule glücklich ist, dann gilt seine Einbettung z. B. als gelungen. Allgemein könnte man davon sprechen, dass das subjektive Erleben und die persönliche Akzentuierung in vielen Situationen eine große Rolle spielen.

Diese kulturellen Veränderungen, die sich schon in den sechziger Jahren angebahnt hatten, machen nach dieser *These der generellen kulturellen Wandlungsprozesse im Umgang der Generationen miteinander* vor dem Erziehungsbereich nicht halt. Im Erziehungsbereich kommt der Trend möglicherweise sogar verstärkt zum Ausdruck. In einer optimistischen Einschätzung würde man erwarten, dass der pädagogische Umgang zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft in der Schule wie auch zwischen Eltern und Kindern in der Familie persönlicher, respektvoller, rücksichtsvoller und somit insgesamt humaner geworden ist. Der kulturelle Wandel müsste sich gemäß dieser These also sowohl in der Schule als auch in der Familie zeigen.

(2) Die Hypothese eines *spezifischen kulturellen Wandels* postuliert, dass sich in den letzten 30 Jahren vor allem im Rahmen der Schule ein *Wandel hin zu einer humaneren schulischen Binnenkultur* vollzogen hat, der sich in anderen Bereichen, wie z. B. im Erziehungsbereich der Familie, nicht in quantitativ und qualitativ vergleichbarer Weise wiederfindet. Der Wandel in der Schulkultur wäre demgemäß das Ergebnis gezielter Bemühungen von Schulen, die pädagogische Kultur in Richtung ‚guter Schulen‘ zu verändern, etwa durch Schulprogramme, durch Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, durch verbesserte pädagogische Kooperation in Schulen, durch professionellere Leitungsstrukturen usw. Im Anschluss an die ersten Schulkulturstudien (Fend, 1977) hat sich eine Bewegung zur Gestaltung der Qualität der einzelnen Schule entwickelt. Viele Institutionen und Ministerien haben große Anstrengungen unternommen, um bei einer stärkeren Schulautonomie die einzelnen Schulen dazu zu bewegen, sich als pädagogische Handlungseinheit zu verstehen und ihre pädagogischen Lebensräume schülerorientiert zu gestalten (vgl. u. a. Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung, 2008). Diese Anstrengungen müssten sich heute in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft und in der pädagogischen Binnenkultur von Schulen im Sinne eines humaneren, an den Bedürfnissen der Kinder orientierten Umgangs abbilden.

Zivilisationskritische und schulkritische Einschätzungen des kulturellen Wandels kommen demgegenüber zu ganz anderen Erwartungen bezüglich der schulischen Binnenverhältnisse. Zwei Varianten können hier ausgemacht werden:

(3a) Die eine Variante postuliert, dass in den letzten Jahrzehnten und insbesondere seit der Jahrtausendwende in den Schulen die Ansprüche kontinuierlich gestiegen sind sowie der *Leistungsdruck und Wettbewerb deutlich zugenommen* haben. Als Folge davon erleben Kinder und Jugendliche in der Schule heute *mehr Stress, mehr Konkurrenz, Anonymität und Rücksichtslosigkeit*. Dies führt zu größerer Schulangst, atemlosem Lernen von Prüfung zu Prüfung, geringerer Muße und geringeren Chancen einer schöpferischen Entwicklung. Schule ist danach heute eine krankmachende Einrichtung, die die bestmögliche Entfaltung der Kinder eher behindert als fördert. Die ‚krankmachende‘

Schule ist in vielen Medienberichten und schulkritischen Schriften der letzten Jahre ein häufig präserter Topos. Die Schule demütigt die Kinder und erstickt ihre ‚Hochbegabung‘ und Kreativität. Hüther und Hauser (2012), Spitzer (2002) und Precht (2013) sind prominente und in vielen Talkshows vertretene Proponenten dieses Schulbildes.

(3b) Nach einer zweiten Variante der Schulkritik ist in dieser Institution ein *Verfall von Autorität, Leistung und Disziplin* eingetreten (vgl. u. a. Bueb, 2006). Das Verhalten der Schülerschaft ist vor allem gekennzeichnet von *Respektlosigkeit* und einem *Rückgang der Leistungsmotivation*. Die Folge sind Chaos im Unterricht, schlechte Leistungen und auf Seiten der Lehrerschaft Überlastung, Überdross und Burnout. Wahrnehmungen der Schülerschaft, dass Lehrpersonen liberal und beziehungs bemüht sind, stünden nach dieser Einschätzung Devianz (Aggression und Disziplinlosigkeit) und geringe Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler als ‚Nebenwirkungen‘ gegenüber.

(4) Die obigen Thesen gehen immer von Veränderungen aus, wenngleich von sehr unterschiedlichen. Auch die These, dass keine Unterschiede zu beobachten sein werden, kann begründet werden. Wir haben es in unseren Daten zur Schul- und Familienkultur mit Wahrnehmungen zu tun, die von subjektiven Maßstäben abhängig sind. Selbst bei vorhandenen ‚objektiven‘ Veränderungen können über Adaptionseffekte (‚Gewöhnung an das Gute‘) subjektive Wahrnehmungen gleich bleiben. Auch wenn der Umgang faktisch respektvoller geworden wäre, würde er danach nicht positiver wahrgenommen, da sich lediglich der Referenzrahmen für die Bewertung verschoben hätte. Diese *Adaptionsthese* legt ein ‚No-Difference-Ergebnis‘ nahe.

Die Hypothesen sollen auf der Grundlage der LIfE-Daten überprüft werden.

3. Methode

3.1 Studienbeschreibung

Den Ausgangspunkt der LIfE-Studie bildete eine Längsschnittuntersuchung, die von 1979 bis 1983 mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren an der Universität Konstanz durchgeführt wurde (vgl. u. a. Fend, 1990). An der Studie nahmen damals jährlich etwa 2000 Jugendliche teil (N zwischen 1790 und 2054). Sie waren 1965 oder 1966 geboren, lebten in der Großstadt Frankfurt a. M. oder in zwei ländlichen Regionen des Bundeslandes Hessen und besuchten Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen. Die Jugendlichen wurden von der sechsten bis zur zehnten Schulstufe in ihren Klassenverbänden anhand eines umfangreichen Instrumentariums zu ihren Erfahrungen in der Schule und Familie und zur Bewältigung von schulischen und altersspezifischen Entwicklungsaufgaben befragt. Neben der Hauptuntersuchung fanden zwei große Elternuntersuchungen und drei Erhebungen bei Lehrkräften statt.

Die Jugendlängsschnittstudie wurde fast zwanzig Jahre später ein erstes Mal und 30 Jahre später ein zweites Mal wieder aufgenommen. Bei der ersten Wiederbefragung im Jahr 2002 waren die ehemaligen Jugendlichen 35 Jahre alt. Sie wurden mit einem standardisierten Fragebogen zur Lebenssituation und zu verschiedenen Indikatoren der

Lebensbewältigung im frühen Erwachsenenalter befragt (Fend, Berger & Grob, 2009). 85 % konnten nach dem langen Unterbruch wiedergefunden werden; 82 % davon ließen sich dazu bewegen, erneut teilzunehmen. Insgesamt beteiligten sich 1657 ehemalige Jugendliche an der ersten Wiederaufnahme der Studie (inkl. Nacherhebung 2004).

Die zweite und bisher letzte Wiederbefragung fand 2012 mit den inzwischen 45 Jahre alten Probanden statt (Teilnahme 86 %, N = 1359, Instrument mit 26 Seiten). Da viele bereits Kinder hatten, die gleich alt waren wie sie, als sie damals in den späten 1970er und frühen 1980er als Jugendliche erstmals an der LIfE-Studie teilnahmen, wurden ihre jugendlichen Kinder ebenfalls in die Untersuchung einbezogen (Teilnahme 85 %, N = 581, Instrument mit 16 Seiten). Die Studie erhielt dadurch ihre gegenwärtige Struktur als Lebensverlaufsstudie mit zwei miteinander verbundenen Familiengenerationen.

Ähnlich wie die meisten Längsschnittstudien musste auch die LIfE-Studie mit zunehmender Untersuchungsdauer große Anstrengungen unternehmen, um die in der Regel unvermeidliche Panelmortalität in Grenzen zu halten. Detaillierte Analysen zeigen, dass dies zum Teil gelungen ist (Fend & Berger, 2001; Fend et al., 2009; Lauterbach, Fend & Gläßer, 2016). Über die vielen Jahre hinweg ergab sich zwar eine gewisse Unterrepräsentation von Personen mit niedrigerem Bildungsniveau. Es entstanden aber keine nennenswerten Unterschiede zur Gesamtbevölkerung Westdeutschlands bezüglich des Familienstandes, der Scheidungsrate, verschiedener psychologischer Variablen im Jugendalter sowie hinsichtlich wichtiger soziodemografischer Merkmale im frühen und mittleren Erwachsenenalter.

3.2. *Analysestichprobe*

Durch die Erweiterung der LIfE-Studie um die Generation der Kinder entstand die in diesem Beitrag genutzte Möglichkeit, die schulischen und familiären Erfahrungen der heute 45-jährigen ehemaligen Jugendlichen mit den entsprechenden Erfahrungen ihrer derzeit jugendlichen Kinder vergleichen zu können. Dem Erleben von Schule in der Jugendzeit des jeweiligen Elternteils konnte nun das Erleben von Schule des eigenen Kindes im gleichen Alter bzw. der gleichen Schulstufe zugeordnet werden. Eine Voraussetzung dafür war, dass das Instrument für die Kindergeneration in den für einen sozialhistorischen Vergleich relevanten Bereichen auf das Instrumentarium der Jugendstudie von 1979 bis 1983 abgestimmt war.

Da nicht für alle Kinder Daten ihrer Eltern in der genau gleichen Schulstufe vorliegen, reduziert sich die Zahl der Eltern-Kind-Paare, die für die Untersuchung des sozialhistorischen Wandels genutzt werden kann. Bei der Bildung der Paare wurde von den Daten der Kinder ausgegangen. Die Kinder mussten in den Klassen sechs bis zehn sein, was auf 485 der befragten Kinder zutraf. Es wurden ihnen jeweils die Antworten zugeordnet, die ihre Eltern während ihrer Schulzeit in der korrespondierenden Schulstufe gegeben hatten. Hatte eine Mutter oder ein Vater z.B. 2012 ein Kind in der sechsten Klasse, dann wurden diesem Kind die damaligen Antworten der Mutter oder des Vaters in der sechsten Klasse des Jahres 1979 zugeordnet. Dies geschah entsprechend für Kin-

der der siebten, der achten, der neunten und der zehnten Schulstufe. Für den Vergleich der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie konnten so je nach Frage bzw. Untersuchungsgegenstand die Antworten von 200 bis 400 Eltern und Kindern verglichen werden. Sie bilden die *Analysestichprobe* für diese Untersuchung.

3.3 Messinstrumente

Die eingangs formulierten Hypothesen beziehen sich vor allem auf zwei Bereiche des sozialen Wandels. Beide können im Rahmen der LifE-Studie jeweils mit einer größeren Zahl an Indikatoren abgedeckt werden. Der erste Bereich betrifft die zentralen *Kontexte des Aufwachsens: Schule und Familie*. Im Mittelpunkt stehen hier die Wahrnehmung der Schulkultur und des familiären Erziehungs- und Beziehungsklimas. Der zweite Bereich umfasst die mit *schulischen Erwartungen korrespondierenden Formen der Verarbeitung von Schule* durch Kinder und Jugendliche. Sie können sich z. B. in hoher schulischer Leistungsbereitschaft äußern oder auch in Form von Leistungsangst und Beeinträchtigungen im gesundheitlichen Wohlbefinden auf Probleme im Umgang mit schulischen Anforderungen hindeuten.

Wahrnehmung der Schul- und Familienkultur

Zur Erfassung des Wandels *schulischer Kulturen* wurde das Instrument der Jugendstudie nach den theoretischen Konzepten von Deci und Ryan (1993) neu organisiert. Diese Autoren sehen eine pädagogische Umwelt dann als human und wirksam, wenn Menschen sich als *angenommen* und als *selbstverantwortlich* erleben und wenn die Grundbedürfnisse *Autonomie*, *Kompetenz* und *soziale Eingebundenheit* erfüllt sind (Deci & Ryan, 1993).

Autonomie und Kompetenz enthalten im Kern eine Haltung der *Wertschätzung*, die es vermeidet, den andern in seiner personalen Integrität zu verletzen. Im schulischen Kontext bedeutet Wertschätzung, dass ‚mangelhafte‘ schulische Leistungen nicht zum Anlass genommen werden, die Schülerinnen und Schüler abzuwerten oder sie über die Demonstration ihres Unvermögens zu disziplinieren. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht durch die demonstrative Sichtbarmachung von Inkompetenz beschämt. Im Kern geht es hier um einen Schutz der Selbstwirksamkeit, den Schutz vor einer resignativen Grundhaltung bei Leistungserwartungen und die Schonung des Selbstwertgefühls. *Selbstwertschonung* wird hier deshalb als Etikett verwendet, um diese Haltung zu verdeutlichen. Sie wurde z. B. über folgende Items erhoben, deren Verneinung diese Schonung zum Ausdruck bringen: „Ich habe das Gefühl, viele Lehrpersonen glauben, uns kann man nichts beibringen; Häufig stellen bei uns die Lehrpersonen einen Schüler vor der Klasse bloß, wenn er etwas falsch gemacht hat; Auf Schüler, die bei uns nicht mitkommen, wird wenig Rücksicht genommen“. In der Ablehnung dieser Aussagen kommt zum Ausdruck, in welchem Ausmaß Kinder ihre personale Integrität in der Schule als geschützt empfinden. Die entsprechende Skala *Selbstwertschonung* ist testtheoretisch gut abgesichert ($\alpha = 0.76$).

Die zweite Dimension spricht die Thematik der sozialen Akzeptanz an, die als emotionale Basis der Bewältigung schulischer Anforderungen sehr bedeutsam sein kann. Abgelehnt, ausgegrenzt, ignoriert und nicht ‚gesehen‘ zu werden, sind belastende Schulerfahrungen. Das Etikett *soziale Zuwendung* soll diese Dimension bezeichnen, die in einer Faktorenanalyse darstellbar war. Die folgenden Items repräsentieren sie ($\alpha = 0.77$): „Die meisten Lehrpersonen versuchen, auf die Eigenarten und Probleme einzelner Schüler einzugehen; Die meisten Lehrpersonen bemühen sich, uns auch persönlich kennen zu lernen; Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrpersonen ernst genommen“. Diese Items zeigen trotz befriedigender testtheoretischer Werte eine gewisse Heterogenität. Die Kernbotschaft ist die Wahrnehmung einer wohlwollenden Haltung.

Bei der Messung der *Familienkultur* haben sich die *kommunikative Dichte* in der Familie und die *Kontrollintensität* der Eltern als Kerndimensionen herauskristallisiert. Die Gesprächsbereitschaft (z. B.: „Mein Vater bzw. meine Mutter hört immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle“) soll indizieren, wie dicht der kommunikative Austausch mit den Eltern aus Sicht der Kinder ist ($\alpha = 0.83$). Die Skala Kontrollintensität ($\alpha = 0.68$) erfasst das Ausmaß der Regulierung der kindlichen Bedürfnisse durch die Eltern (z. B.: „Mein Vater bzw. meine Mutter duldet oft keinen Widerspruch“). Ergänzt werden die beiden Dimensionen durch eine Einzelfrage zur wahrgenommenen *Häufigkeit von Reibereien und Konflikten* in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Alle Wahrnehmungen wurden jeweils getrennt für Vater und Mutter in Items mit fünfstufiger Antwortmöglichkeit erhoben.

Verarbeitung von Schule, Coping mit schulischen Anforderungen

Sozialer und kultureller Wandel in der Reaktion auf Schule kann in der LifE-Studie mit mehreren Indikatoren dargestellt werden.

Die *emotionale Qualität* der Schule für Kinder und Jugendliche, ihr Wohlbefinden in der Schule, wurde in der Konstanzer Bildungsforschung seit 1973 und in der LifE-Studie ab 1979 in identischem Format mit einem neunstufigen Einzelitem erfasst („Wie wohl fühlst Du Dich in der Schule?“).

Schule ist eine alltägliche Lebenswelt und ein Ort der Einübung disziplinierter Aufgabenbewältigung. Zur Messung der Etablierung eines Habitus der Aufgabenbewältigung wurde die *Leistungsbereitschaft* erhoben ($\alpha = 0.77$). Dazu dienten Fragen zur *Anstrengung* („Wie sehr strengst Du Dich für die Schule an?“), zur *Ausdauer* („Welche Ausdauer hast Du, wenn Du schulische Aufgaben erledigen sollst?“) und zum *Ehrgeiz* („Wie ehrgeizig bist Du bei dem, was in der Schule gemacht werden soll?“). *Zeitinvestitionen*, etwa bei der Erledigung von Hausaufgaben, können als weiterer Indikator für die Relevanz von Schule angesehen werden („Wie lange arbeitest Du täglich ungefähr außerhalb der Schulzeit für die Schule – z. B. Hausaufgaben, Vorbereitungen?“).

Das *Verhalten der Schülerschaft gegenüber Lehrpersonen und Mitschülern* gilt als besonders sensibler Bereich sozialen Wandels, da darin zum einen Respekt, Autorität und Friedfertigkeit, zum anderen aber auch Respekt- und Disziplinlosigkeit sowie Aggression zum Ausdruck kommen kann. Mittels Fragen zu deviantem und latent aggressivem Verhalten sollte ein entsprechendes Verhalten erkennbar werden. Dazu wurde die

Häufigkeit provozierenden Verhaltens erfasst ($\alpha = 0.69$), so wie es in den 1970er Jahren im Rahmen umfassender Skalen der Konstanzer Studien als Aspekt der *Devianz* von Schülerinnen und Schülern definiert worden war („Lehrpersonen absichtlich ärgern; Lehrpersonen freche Antworten geben; Die Schule schwänzen“).

Emotionale Belastungen durch schulische Anforderungen werden seit mehreren Jahrzehnten über die *Leistungsangst* gemessen, die sowohl somatische Reaktionen als auch angstbesetzte Kognitionen umfasst. Dabei handelt es sich um kognitiv-affektiv geprägte Reaktionsmuster in Prüfungssituationen. Die entsprechende Skala ($\alpha = 0.67$) enthält vier Items (z. B.: „Wenn ich bei einer Klassenarbeit merke, dass die Zeit knapp wird, verliere ich leicht die Nerven“).

Die Leistungsangst ist nur einer von mehreren Belastungsindikatoren, die zur Kritik geführt haben, die Schule sei zunehmend für Kinder zu einer unzumutbaren und durch Stress belasteten Institution geworden. Die körperlichen Reaktionen können sehr massiv sein, sich in Schlaflosigkeit, Unruhe, Kopfschmerzen usw. äußern. Um dies im Vergleich von heute mit der Schule vor 30 Jahren zu überprüfen, können wir auf eine Skala zu *somatischen Indikatoren* ($\alpha = 0.65$) zurückgreifen (z. B.: „Schwierigkeiten beim Einschlafen oder Durchschlafen; Nervosität; Konzentrationsschwierigkeiten“).

Im Hintergrund von Emotionen der Angst von Schülerinnen und Schülern kann das Selbstbild stehen, den Anforderungen wegen geringer Begabung nicht entsprechen zu können. Dieses *Selbstkonzept der Begabung* wurde in der LifE-Studie u. a. mit folgendem Item gemessen ($\alpha = 0.74$): „Häufig denke ich: ich bin nicht so klug wie die anderen“.

Negative Erfahrungen, Misserfolgserlebnisse und Zurückweisungen können dazu führen, dass Schule nicht als Erfolgfeld erlebt wird, in dem es sich lohnt, sich zu engagieren. Dies wurde in einer Skala zu erfassen versucht ($\alpha = 0.63$), die eine generelle Hilflosigkeit und Heimatlosigkeit in der Schule indiziert. In der Forschung ist sie als *Selbstwirksamkeit* konzipiert (z. B.: „Es hat für mich wenig Sinn, dass ich mich in der Schule anstrengende, da ich doch nicht viel erreichen kann“).

Es ist auch denkbar, dass sich schulische Erfahrungen auf das generelle Verhältnis einer Person zu sich selber auswirken, das *Selbstwertgefühl* stärken oder schwächen. Die Messung des Selbstwertgefühls ($\alpha = 0.78$) erfolgte in der LifE-Studie u. a. über folgende Items: „Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden; Manchmal wünsche ich mir, ich wäre ganz anders“.

Durch testtheoretische Analysen konnte die Messäquivalenz der hier beschriebenen Skalen (Faktorenstruktur und Skalenkennwerte) zwischen den untersuchten Generationen nachgewiesen werden.

3.4 Selektivitätsanalyse

Für die Untersuchung von sozialen Wandlungsprozessen gelten *Querschnittstudien*, die auf zufällig ausgewählten, repräsentativen Stichproben beruhen und wiederholt mit identischem Instrumentarium durchgeführt werden, als das bevorzugte methodische

Design. Da sie, wie erwähnt, für die hier interessierenden Veränderungen und den ins Auge gefassten Zeitraum fehlen, soll im Folgenden abgeschätzt werden, ob die LIfE-Studie als Ersatz dienen kann. Es gilt zu überprüfen, ob und in welchem Ausmaß die Personen, die über 30 Jahre an der LIfE-Studie teilgenommen haben und deren Kinder zusätzlich bereit waren, sich an der aufwendigen Erhebung zu beteiligen, eine selektive Gruppe darstellen. Eltern, die über einen so langen Zeitraum an einer Studie teilnehmen, könnten z. B. besonders gewissenhaft und der Schule gegenüber positiv eingestellt sein. Wenn die Kindergeneration die Schule heute negativer sehen würde als ihre Eltern, dann könnte dies zur falschen Schlussfolgerung führen, dass sich die Schule im Zeitvergleich verschlechtert hat, obwohl die Veränderung vor allem auf die hohe, nicht repräsentative ‚Vorgabe‘ der Eltern zurückzuführen wäre.

Mögliche Selektionseffekte in den Daten der LIfE-Studie lassen sich prüfen, indem die Gruppe der *langzeitteilnehmenden Eltern* mit den Probanden verglichen wird, die in den 1970er und 1980er Jahren lediglich an *Querschnittbefragungen im Jugendalter* teilgenommen haben. Die Querschnittbefragungen bilden wichtige Referenzpunkte, da sie, wie umfangreiche Analysen zeigen, annähernd repräsentativ für die Jugend in Westdeutschland der damaligen Zeit waren (vgl. u. a. Fend, 1990). Sollten sich die Langzeitteilnehmenden wesentlich von den Querschnittstichproben unterscheiden, wäre ein Generationenvergleich auf der Basis der LIfE-Daten schwer zu rechtfertigen.

Der erste Teil der Selektivitätsanalyse konzentriert sich auf mögliche Verzerrungen der *Schulkultur*. In Tabelle 1 sind die Ergebnisse zur Selbstwertschönung und sozialen Zuwendung für den Vergleich der *langzeitteilnehmenden Eltern* mit den „*Querschnittteilnehmenden*“ im neunten Schuljahr dokumentiert. Vergleiche zwischen den Langzeitteilnehmenden und den Querschnittteilnehmenden der Schulstufen sechs, sieben, acht und zehn zeigen die gleichen Ergebnisse, weshalb sie hier nicht zusätzlich berichtet werden. Wie Tabelle 1 entnommen werden kann, ergeben sich nur sehr geringe Unterschiede in den beiden Skalen der Schulkulturwahrnehmung, die in keinem Falle signifikant werden. Beim Einzelitem mit dem Wortlaut „Häufig stellen bei uns die Lehrpersonen einen Schüler vor der Klasse bloß, wenn er etwas falsch gemacht hat“ wiederholt sich das Muster nicht signifikanter Ergebnisse (ordinales Messniveau, Mann-Whitney U-Test). Lediglich beim *Wohlbefinden in der Schule* ergibt sich ein signifikanter Wert auf dem Fünf-Prozent-Niveau. Es zeigt sich damit ein geringer Selektionseffekt. Insgesamt unterscheidet sich die Gruppe der Langzeitteilnehmenden bei den schulkulturellen Wahrnehmungen aber nicht bedeutsam von den Probanden, die als 45-Jährige nicht mehr bei der LIfE-Studie dabei waren.

Auch im zweiten Teil der Analysen zu den Skalen zum *Coping mit schulischen Anforderungen* zeigen sich in der Regel keine signifikanten Verzerrungen zugunsten der Gruppe der Langzeitteilnehmenden (vgl. Tab. 2). Eine Ausnahme bilden die Indikatoren zur alltäglichen schulischen Provokation und zum Absentismus, also zur *Devianz*. Langzeitteilnehmende waren in ihrer Jugendzeit in der Schule weniger deviant.

Als Gesamtergebnis ergibt sich somit, dass sich die *Langzeitteilnehmenden* nicht wesentlich von den *Querschnittteilnehmenden* unterscheiden. Für die epochalen Vergleiche von Veränderungen in der Schulkultur ist dies eine günstige Konstellation. Bei

Vergleich der Langzeitteilnehmenden an der LiFE-Studie (12 bis 45 Jahre) mit Querschnitt der 9. Klasse (15. Lebensjahr) bezüglich der Wahrnehmung von Schulkultur

	Querschnitt 9. Klasse		Langzeitteil- nehmende			
	N	Mittelwert	N	Mittelwert	t-Wert	p-Wert
Mittelwerttests						
Skala Selbstwertschonung	1450	12.75	281	12.80	-0.29	0.77
Skala Soziale Zuwendung	1456	12.71	286	12.81	-0.70	0.48
Mann-Whitney U-Test						
	N	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	t-Wert	p-Wert
Bloßstellung durch Lehrkräfte	1393	854.00	319	867.00	-0.46	0.46
Wohlbefinden in Schule	1362	761.00	178	838.00	-2.20	0.03*

* $p < 0.05$

Tab. 1: Selektivitätsanalyse – Wahrnehmung von Schulkultur

Vergleich der Langzeitteilnehmenden an der LiFE-Studie (12 bis 45 Jahre) mit Querschnitt der 9. Klasse (15. Lebensjahr) bezüglich des Copings mit schulischen Anforderungen Mittelwerttests

	Querschnitt 9. Klasse		Langzeitteil- nehmende			
	N	Mittelwert	N	Mittelwert	t-Wert	p-Wert
Skala Devianz	1602	10.20	281	9.50	3.00	0.003**
Skala Leistungsbereitschaft	1635	9.60	271	9.90	-1.40	0.15
Skala Leistungsangst	1589	5.28	316	5.27	0.18	0.86

** $p < 0.01$

Tab. 2: Selektivitätsanalyse – Coping mit schulischen Anforderungen

der handlungsnahen Coping-Strategie Devianz muss bei den Langzeitteilnehmenden jedoch von einer signifikanten, im Ausmaß allerdings geringfügig positiven Auswahl ausgegangen werden. Die Vergleichsgruppe der Langzeitteilnehmenden war in ihrer Jugendzeit zudem etwas ‚schulfreundlicher‘ als der Rest des jeweiligen Altersjahrganges, der später nicht mehr teilgenommen hat. Wenn die gegenwärtigen Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern in deren Schulzeit vor 30 Jahren verglichen werden, dann wird die heutige Schülerschaft also mit einem damals schon etwas schulfreundlicheren Teil der gesamten Alterskohorte verglichen.

Für die Interpretation der Ergebnisse ist schließlich der Sachverhalt wichtig, dass es zwischen den Eltern und Kindern (die ja eine verbundene Stichprobe bilden) keine Übertragungsprozesse in den Schul- und Familienerfahrungen gibt (keine Korrelationen

zwischen Eltern und Kindern in diesen Merkmalen). Lediglich bei der Häufigkeit von Reibereien und Konflikten wiederholten sich die früheren Erfahrungen der Eltern in der Beziehung zu ihren Kindern zu einem gewissen Grad. Hier ergab sich ein schwacher Zusammenhang ($N = 330$; $r = 0.12$; $p < 0.05$). In der Summe haben die heute jugendlichen Probanden der LifE-Studie die Schul- und Familienkultur in den untersuchten Bereichen jedoch weitgehend unabhängig vom früheren Erleben ihrer Eltern wahrgenommen.

4. Ergebnisse

4.1 Schulkultur

Die Ergebnisse der Selektivitätsanalysen ermutigen zu einem Vergleich der Eltern-Kind-Paare. Von Interesse sind zunächst die Veränderungen in der Wahrnehmung von Schulkultur von der Elterngeneration (1970er/1980er Jahre) zur Kindergeneration (2012). Im Vordergrund stehen dabei die beiden von Deci und Ryan (1993) entwickelten Dimensionen der selbstwertschonenden und respektgeprägten Schüler-Lehrer-Beziehung und der sozialen Zuwendung durch die Lehrperson. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt.

Die Befunde verweisen unübersehbar auf einen *respektvolleren und selbstwertschonenderen Umgang* der heutigen Lehrpersonen mit der Kompetenz und dem Lernwillen der Schülerinnen und Schüler. Selbst gegenüber der leicht positiv ausgewählten Elterngruppe fällt der Vergleich deutlich aus. Die heutigen Jugendlichen sehen das Unterstützungsverhalten ihrer Lehrerschaft weniger häufig als noch ihre Eltern von *guten* Leistungen abhängig. Das Interesse ihrer Lehrpersonen konzentriert sich offenbar weniger deutlich als früher nur auf wenige Schülerinnen und Schüler, Unterstellungen von Inkompetenz sind seltener und vor allem die Unkultur der Demütigung ist stark zurückgegangen.

Überraschenderweise zeigen sich bei der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen *sozialen Zuwendung* durch die Lehrerschaft auf Skalenebene keine generationalen Unterschiede. Ein Blick auf die Einzelitems ermöglicht hier jedoch interessante Einsichten. So nehmen die Jugendlichen heute mehr Respekt von Seiten der Lehrerschaft wahr, aber auch weniger Bemühen, die Schülerinnen und Schüler persönlich kennen zu lernen. Diese gegenläufigen Tendenzen gleichen sich in der Summe aus, weshalb auf der Skalenebene keine Unterschiede feststellbar sind. Lehrpersonen suchen in der Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern heute offenbar etwas weniger den persönlichen Kontakt, sondern pflegen einen etwas distanzierteren, aber professionellen Umgang mit den Lernaufgaben der ihnen anvertrauten Kinder. Diese Haltung steht durchaus im Einklang mit den Bestrebungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. In den letzten Jahren stand dort vor allem das Bemühen im Vordergrund, Lehrpersonen zu „Experten für das Lernen“ und für die kindliche Lernentwicklung auszubilden (vgl. u. a. Bromme, 1992/2014; Oser, 2001; Helmke, 2014).

Mittelwerttests (ANOVA)

	N	Mittelwert Eltern 6.–10. Klasse	Mittelwert Kinder 6.–10. Klasse	t-Wert	p-Wert	Eta ²
Skala Selbstwertschonung	384	13.23	14.56	-5.93	0.000***	9.5 %
... uns kann man nichts bei- bringen	335	2.64	2.37	-3.66	0.000***	3.9 %
... bloßstellen	336	2.83	2.26	-8.38	0.000***	27.9 %
... wenig Rücksicht, wenn man nicht mitkommt	332	2.58	2.48	-1.28	0.200	0.5 %
... nur die Leistungen weniger Schüler zählen	330	2.72	2.33	-5.11	0.000***	7.4 %
Skala Soziale Zuwendung	338	13.29	13.32	0.14	0.890	0.0 %
... Lehrer gehen auf Eigenar- ten/Probleme einzelner Schü- ler ein	335	3.19	3.14	0.72	0.470	0.2 %
... Lehrer helfen uns, wenn wir in Schwierigkeiten sind	337	3.42	3.51	-1.19	0.234	0.4 %
... Lehrer bemühen sich, uns persönlich kennen zu lernen	333	3.14	2.82	-4.19	0.000***	5.0 %
... man wird ernst genommen	333	3.54	3.84	4.87	0.000***	6.7 %

*** $p < 0.001$

5-stufige Antwortvorgabe: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils, teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht

Tab. 3: *Schulkulturwahrnehmungen im Generationenvergleich*

Um die Größenordnung der Veränderungen zu illustrieren, wird in Abbildung 1 ein Vergleich der damaligen Jugendlichen in der 8. Klasse (Elterngeneration) mit den heutigen Jugendlichen der 8. Klasse (Kindergeneration) bezüglich der Wahrnehmung des *Bloßstellens* durch Lehrpersonen vorgenommen. Während damals nur 36 % die Neigung der Lehrpersonen zum Bloßstellen von Schülerinnen und Schülern verneinten („stimmt wenig“ und „stimmt gar nicht“), so waren es 2012 bereits 76 %. „Ernst genommen“ durch die Lehrpersonen fühlten sich in den 1980er Jahren 51 % der Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse („stimmt völlig“ und „stimmt ziemlich“), heute sind es 68 % (ohne Abb.).

Das Item des Bloßstellens blickt bereits auf eine längere Geschichte zurück. Es wurde seit 1973 in allen Konstanzer Schulforschungsprojekten aufgenommen (vgl. u. a. Fend, 1982). Dabei zeigte sich erfreulicherweise, dass die Wahrnehmung von ‚Beschämung‘ durch die Schule kontinuierlich zurückgegangen ist.

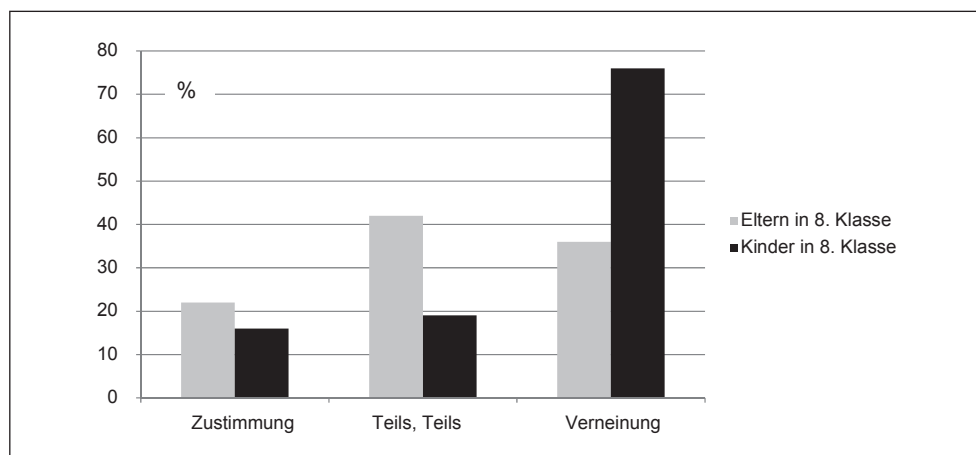


Abb. 1: Bloßstellen durch die Lehrpersonen im Generationenvergleich

4.2 Familienkultur

Die markanten generationalen Unterschiede in der Schulkultur legen es nahe, einen spezifischen, durch Schulentwicklung erzeugten Effekt anzunehmen. Die Bemühungen um die Schulkultur der letzten Jahrzehnte waren auch sehr häufig auf Veränderungen fokussiert, die in den hier verwendeten Items zur Schulkultur angesprochen werden. Um die These eines *spezifischen* kulturellen Wandels im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu verwerfen, muss der Nachweis erbracht werden, dass sich ähnliche Veränderungen auch in Bereichen abgespielt haben, auf die sich keine so gezielten Bemühungen gerichtet haben wie auf die Schule.

Dieser Nachweis kann mit den Daten der LIfE-Studie für die familiäre Binnenkultur geliefert werden. Es zeigt sich in der Tat ein deutlicher Wandel hin zu einer Kultur des kommunikativen Aushandelns. Die Befunde stimmen dabei mit den bisherigen Forschungsergebnissen zum Wandel der familiären Binnenverhältnisse in den letzten Jahrzehnten überein, die ebenfalls eine Entwicklung hin zu mehr Reversibilität und einer größeren Kindorientierung ermittelt haben (vgl. u. a. Du Bois-Reymond & Ravesloot, 1996; Ecarius, 2002; Ecarius, Fuchs & Wahl, 2008; Schütze, 2002).

Wie die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen, werden das Einfühlungsvermögen und die Aufmerksamkeit der Eltern von den heutigen Jugendlichen der LIfE-Studie als bedeutend höher eingeschätzt als von den Jugendlichen vor 30 Jahren (Elterngeneration). Die Leititems dazu sind, dass „die Eltern immer aufmerksam zuhören“ und dass sie bei Problemen mit den Kindern reden und Verständnis zeigen. Die *Gesprächsbereitschaft* und *Kommunikationsdichte* stieg von Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er Jahren bis heute markant an und die Reversibilität der Interaktion ist heute deutlich größer als früher. Folgerichtig sind Eltern bei persönlichen Problemen signifikant häufiger die ersten

Mittelwerttests (ANOVA)

	N	Mittelwert Eltern 6.–10. Klasse	Mittelwert Kinder 6.–10. Klasse	t-Wert	p-Wert	Eta ²
Kultur des Verständnisses: Skala Kommunikative Dichte	338	14.57	16.17	-7.17	0.000***	13.2 %
... Eltern hören aufmerk- sam zu	322	3.58	4.15	-9.05	0.000***	20.3 %
... reden mit mir, wenn etwas schiefgelaufen ist	332	3.61	4.09	-6.72	0.000***	12.0 %
... kann über alles mit Eltern reden	329	3.66	3.90	-3.00	0.003**	2.7 %
... Eltern haben Verständnis für meine Probleme	330	3.71	4.03	-4.38	0.000***	5.5 %
Regulierung: Skala Kontrollintensität	334	9.95	9.67	1.19	0.234	0.4 %
... dulden keinen Widerspruch	329	2.47	2.85	-4.63	0.000***	6.1 %
... sagen, ich würde etwas noch nicht verstehen	329	2.40	1.93	5.88	0.000***	9.5 %
... erwarten, dass ich mich füge	325	2.75	2.79	-0.40	0.688	0.0 %
... lassen mich nicht tun, was ich möchte	329	2.36	2.17	3.23	0.001***	3.1 %
Skala Reibereien u. Konflikte	333	2.57	2.60	-0.47	0.636	0.1 %

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$

5-stufige Antwortvorgabe: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils, teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht

Tab. 4: Familienkulturwahrnehmungen im Generationenvergleich

Ansprechpartner für ihre jugendlichen Kinder ($N = 290$; 44 % wählen heute die Eltern als erste Ansprechpartner vs. 37 % im Jahr 1980; $p = 0.006$).

Überraschenderweise fühlen sich die Jugendlichen heute jedoch gleichermaßen kontrolliert wie es ihre Eltern vor 30 Jahren taten; auch das Ausmaß der *Reibereien und Konflikte* ist gleich geblieben. Dabei ist ein Blick auf die Beantwortung der Einzelitems aufschlussreich (vgl. Tab. 4). Es fällt auf, dass die Eltern heute sogar stärker als früher ‚Nein‘ sagen und Grenzen setzen. Sie tun dies aber weniger, indem sie einfach Unmündigkeit unterstellen („Ich verstehe etwas einfach nicht ...“). Bei hoher Gesprächsbereitschaft bestehen Eltern auch heute offensichtlich auf ihrer Regulierungskompetenz bzw. nehmen aus ihrer Sicht Erziehungsverantwortung wahr. Sie nehmen dabei auch negative Wahrnehmungen ihres Verhaltens durch ihre Kinder in Kauf und kompensieren sie durch Gesprächspräsenz.

In der Summe ist der kulturelle Wandel im Erziehungsbereich unübersehbar. Die ähnlichen Veränderungen in Schule und Familie sprechen dabei eher für die Hypothese des allgemeinen kulturellen Wandels als für einen spezifisch schulischen, durch gezielte

Schulentwicklung erzeugten Effekt. Die Veränderungen gehen in beiden Kontexten in der Regel in Richtung einer stärkeren Beachtung der kindlichen und jugendlichen Individualität und einer stärkeren interaktiven Reversibilität. Es wäre jedoch auch denkbar gewesen, dass die Schule dem kulturellen Wandel hinterherhinkt. Das Umgekehrte ist der Fall. In der Schule ist dieser Wandel besonders ausgeprägt sichtbar, er ist also aufgenommen und durch gezielte Bemühungen umgesetzt worden.

Aber nicht alle Indikatoren zeigen in dieselbe Richtung. Es finden sich teils keine Veränderungen, teils Veränderungen in eine gegenläufige Richtung. Konflikte und Kontrollen in der Familie haben sich im Ausmaß nicht verändert, wohl aber deren Bearbeitung; persönliche Beziehungsbemühungen in der Lehrerschaft haben sich sogar als leicht rückläufig erwiesen.

Die überwiegenden Trends sind aber deutlich: mehr Respekt, Selbstwertschonung und Zuwendung in der Schule, mehr Verständnis und Kommunikation in der Familie. Das sind die dominanten Entwicklungsrichtungen. Sie sind in Abbildung 2 zusammenfassend in Form von Effektstärken (Cohens *d*) dargestellt. Es handelt sich dabei um Effekte von mittlerer Stärke (Cohen, 1988).

Die relativ deutlichen Ergebnisse widerlegen auch die eingangs formulierte *Adaptionsthese*. Wären nur die Ansprüche gestiegen, dann hätten sich keine positiven Veränderungen ergeben dürfen. Mehr Kindorientierung durch die erwachsene Generation hat offensichtlich nicht zu einem verstärkten Wunsch nach noch mehr Kindorientierung bei der jüngeren Generation und damit zu einer negativen Einschätzung der tatsächlichen Verhältnisse geführt.

Auch die These eines generellen kohortenspezifischen Habitus der Kritik und negativen Wahrnehmung lässt sich widerlegen. Eine generell kritische Beurteilung der sozia-

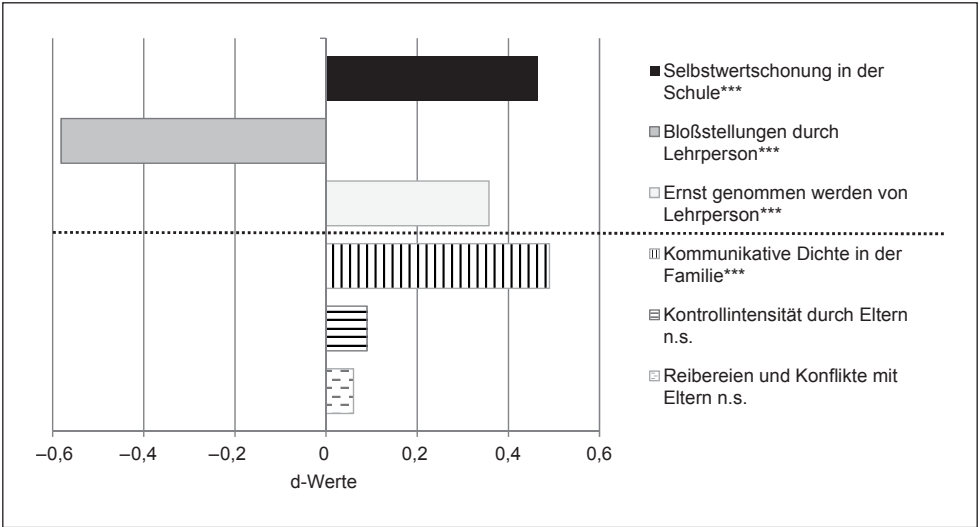


Abb. 2: Pädagogische Kulturen in Schule und Familie im Generationenvergleich

len Realität in Staat und Gesellschaften steht, wie zusätzliche Analysen zeigen, bei der Eltern- und Kindergeneration nur in sehr geringem Zusammenhang mit einer negativen Wahrnehmung der pädagogischen Umwelt (z. B. $r = 0.04$; $p = 0.22$ bei der Elterngeneration im Alter von 15 Jahren). Hinter den erfassten Wahrnehmungen dürften somit auch im generationalen Vergleich unterschiedliche erzieherische Realitäten stehen.

4.3 Bewältigung von schulischen Anforderungen

Die beschriebenen Veränderungen in den pädagogischen Kulturen setzen für sich die kritischen Einschätzungen des Wandels im Erziehungsbereich nicht außer Kraft (Hypothesen 3a und 3b). Lehrpersonen und Eltern mögen verständnisvoller und respektvoller, diskussionsbereiter und ‚liberaler‘ geworden sein. Die Kosten dieser Entwicklung könnten aber hoch sein. Sie könnten im Niedergang der Leistungsbereitschaft, in Autoritätsverlust, in Respektlosigkeit und in der Abnahme von Anstand und Respekt gegenüber Lehrpersonen und Eltern bestehen. Für die Schülerinnen und Schüler könnten, trotz (oder gerade wegen) der gestiegenen Kindorientierung der Erwachsenen, die Erwartungen und Belastungen deutlich zugenommen haben und sich auf ihr Wohlbefinden und die Leistungszuversicht negativ auswirken. Die ‚Opfer‘ einer solchen Erziehungskultur wären dann sowohl die Lehrpersonen und Eltern als auch die Kinder.

Emotionale Zuwendung zur Schule

Die Frage, die es deshalb als Erstes zu beantworten gilt, ist die, wie sich das stärker schülerzugewandte und selbstwertschonende Klima in den Schulen auf das *schulische Wohlbefinden* der Kinder auswirkt. In Abbildung 3 sind die Antworten auf die Frage „Wie wohl fühlst Du Dich in der Schule?“ dokumentiert.

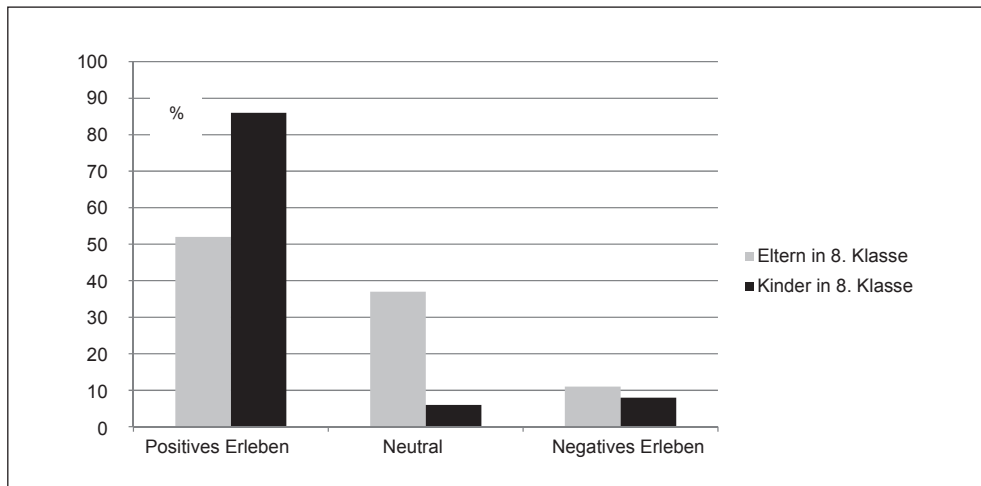


Abb. 3: Wohlbefinden in der Schule im Generationenvergleich

Das Antwortmuster ist deutlich: Die heutige Schülergeneration fühlt sich in der Schule sehr viel besser emotional aufgehoben als damals ihre Eltern. Als die heutigen Eltern in der achten Klasse waren, berichteten 52 % von positiven Emotionen gegenüber der Schule (vier Ausprägungen des positiven Bereichs der neunstufigen Skala). Deren Kinder erlebten die achte Klasse hingegen bereits zu 86 % als emotional erfreulich (t-Test für Eltern- und Kindergeneration der Schulstufen 7 bis 9: $N = 205$; $t = 3.04$; $p = 0.003$).

Da das Wohlbefinden in der Schule in den Konstanzer Schulstudien seit Anfang der 1970er Jahre in vier großen Surveys erhoben wurde, kann inzwischen ein langer Zeitraum im Erleben von Schule abgedeckt werden. Dabei zeigt sich von 1973 bis 1982 eine praktisch identische Verteilung der Antworten, die ein eher zurückhaltendes Wohlbefinden dokumentieren – mit dem Akzent einer neutralen bis negativen Einstellung zur Schule (vgl. Fend, 1997, S. 164). Der Wandel hin zu einem mehrheitlich positiven Erleben setzte somit erst nach den 1980er Jahren ein.

Leistungsbereitschaft und Disziplin

Anstrengung, Ausdauer, Ehrgeiz und Hausaufgabeninvestitionen zählen zu den Indikatoren der Leistungsbereitschaft. Mit ihnen kann ein Kern der Befürchtungen von negativen Folgen einer liberaleren Schulkultur überprüft werden. Das Ergebnis des Generationenvergleichs in Tabelle 5 zeigt ein Bild, das auf wenig Wandel verweist. Bei *Anstrengung* und *Ausdauer* unterscheiden sich die Generationen nicht. Die Generation der Kinder ist jedoch etwas *ehrgeiziger* als es ihre Eltern in der Jugendzeit waren. Bei den *Hausaufgaben* haben hingegen die Eltern in der Jugendzeit etwas mehr investiert als es ihre Kinder heute tun. Ob letzteres durch den gestiegenen Anteil an Ganztageschulen zu erklären ist, muss an dieser Stelle offen bleiben. Bei Ganztageschulen sinkt schon vom Programm her der Anteil an Hausaufgaben, der außerhalb der Schule zu erledigen ist.

In der Summe zeigen sich beim Generationenvergleich keine Veränderungen, die auf eine Abnahme der Leistungswilligkeit hinweisen würden.

Mittelwerttests (ANOVA)

	N	Mittelwert Eltern 6.–10. Klasse	Mittelwert Kinder 6.–10. Klasse	t-Wert	p-Wert	Eta ²
Anstrengung°	318	3.49	3.47	0.24	0.808	0.0 %
Ausdauer°	320	3.33	3.43	−1.50	0.136	0.7 %
Ehrgeiz°	317	3.34	3.60	−4.08	0.000***	5.0 %
Hausaufgabeninvestitionen+	306	2.62	2.34	2.64	0.009**	2.2 %

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$

° 5-stufige Antwortvorgabe: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils, teils/stimmt wenig/stimmt gar nicht

+ 6-stufige Antwortvorgabe: halbe Stunde oder weniger/eine Stunde/eineinhalb Stunden/zwei Stunden/zweieinhalb Stunden/drei Stunden und mehr

Tab. 5: Schulische Leistungsbereitschaft im Generationenvergleich

Verhalten gegenüber Lehrpersonen und Mitschülern

Anders könnte es sich bei Indikatoren verhalten, die auf ‚Anstand‘ und Wohlverhalten im schulischen Kontext verweisen. Mit der Skala *Devianz* und den in ihr enthaltenen Indikatoren von ruppigem Verhalten gegenüber Lehrpersonen und Mitschülern bzw. von Schulabstinenz können Hinweise auf mögliche negative Entwicklungen identifiziert werden. Die Generationenvergleiche in Tabelle 6 zeigen jedoch auch hier ein positives Bild. Die Schülerinnen und Schüler sind heute gegenüber Lehrpersonen und Mitschülern freundlicher und weniger aggressiv. Die positive Zuwendung und der selbstwert-schonendere Umgang der Lehrerschaft scheinen also nicht ‚ausgenutzt‘ zu werden. Sie werden eher positiv erwidert. Hatten 1981 z. B. nur 23 % in der achten Klasse berichtet, ihre Lehrpersonen *nie* geärgert zu haben, so taten dies 2012 doppelt so viele, nämlich 48 %.

Diese erfreuliche Entwicklung findet eine gewisse Parallele bei Risikoverhaltensweisen wie Rauchen und Alkoholkonsum. Hatten in der Elterngeneration, als diese 15 Jahre alt waren, 23 % *noch nie* geraucht, so sind es heute 65 % der 15-Jährigen ($N = 413$; $t = 10.6$; $p < 0.001$). Beim Alkoholkonsum fällt der Rückgang nicht so drastisch aus. 25 % der Elterngeneration hatten mit 15 Jahren *noch nie* Alkohol konsumiert, bei den heute 15-Jährigen der Kindergeneration ist dies bei 34 % der Fall ($N = 320$; $t = 5.8$; $p < 0.001$). Auch die Orientierung an den Gleichaltrigen hat sich seit den 1980er Jahren nicht weiter verstärkt.

Die Befürchtung, dass mit einer stärker schülerzugewandten Haltung der Lehrerschaft deren Autorität verloren geht und sich die Schülerinnen und Schüler respektloser verhalten, wird durch diese Ergebnisse also nicht gestützt (Hypothese 3b). Mit 22.5 % Varianzaufklärung stellt die Abnahme devianten Verhaltens gegenüber Lehrpersonen und Mitschülern sogar einen der stärksten Effekte dar, die beim Generationenvergleich zu finden sind (vgl. Tab. 6).

Mittelwerttests (ANOVA)

	N	Mittelwert Eltern 6.–10. Klasse	Mittelwert Kinder 6.–10. Klasse	t-Wert	p-Wert	Eta ²
Skala Devianz	316	9.24	7.32	9.56	0.000***	22.5 %
... Lehrer absichtlich ärgern+	350	2.34	1.67	9.62	0.000***	21.0 %
... Schule schwänzen°	352	1.40	1.10	7.67	0.000***	14.4 %
... Andere laut verspotten+	351	1.84	1.44	6.35	0.000***	10.6 %

*** $p < 0.001$

° 4-stufige Antwortvorgabe: nie/ein paarmal im Jahr/ein paarmal im Monat/noch öfter

+ 5-stufige Antwortvorgabe: nie/ein paarmal im Jahr/ein paarmal im Monat/ein paarmal in der Woche/noch öfter

Tab. 6: Deviantes Verhalten gegenüber Lehrpersonen und Mitschülern im Generationenvergleich

Emotionale Belastung durch schulische Anforderungen

Schließlich widerlegen die Daten der LIfE-Studie auch die häufig geäußerte Sorge, dass Schule zunehmend zu einer ‚krankmachenden‘ Einrichtung wird, die durch hohe Leistungsanforderungen und Wettbewerbsdruck die Entfaltung der kindlichen Bedürfnisse unterdrückt, Misserfolgserlebnisse und Leistungsangst erzeugt, eine Haltung der Resignation befördert und sich durch chronische Überforderung negativ auf die Gesundheit, das Begabungsselbstkonzept und das Selbstwertgefühl der heranwachsenden Generation auswirkt (Hypothese 3a).

Aus Tabelle 7 wird ersichtlich, dass die *Leistungsangst* der 12- bis 16-Jährigen heute signifikant geringer ist als bei ihren Eltern im gleichen Alter vor 30 Jahren. Dem entspricht auch ein höheres *Begabungskonzept* der Schülerinnen und Schüler heute im Vergleich zu früher. Die Differenzen sind allerdings nicht sehr groß.

Keine Veränderung lässt sich ferner bei der *Selbstwirksamkeit* in der Schule beobachten, d.h. beim Bewusstsein, in schulischen Dingen erfolgreich und bei den Lehrpersonen anerkannt zu sein. Auch die *somatischen Belastungen* sind gleich geblieben. Leicht positiv hat sich jedoch das *Selbstwertgefühl* verändert. Die Jugendlichen von heute sind selbstbewusster als es ihre Eltern waren. Ihre psychische Lebensqualität hat sich im Vergleich zur Elterngeneration etwas verbessert.

Zusammenfassend weisen die Veränderungen im Bereich des ‚Copings‘ mit Schule in eine positive Richtung. Sie belegen in keiner Weise die häufig beschriebenen Szenarien des Niedergangs des Bildungswesens. Mit der veränderten Schulkultur geht auch eine gewandelte, leicht positivere Bewältigung der Anforderungen von Schule durch die Schülerschaft einher. Diese Veränderungen zeigen sich hier immer im Vergleich mit dem Segment der Langzeiteilnehmenden an der LIfE-Studie, also mit denjenigen Eltern, die über einen dreißigjährigen Zeitraum an der LIfE-Studie teilgenommen haben.

Mittelwerttests (ANOVA)

Skalen	N	Mittelwert Eltern 6.–10. Klasse	Mittelwert Kinder 6.–10. Klasse	t-Wert	p-Wert	Eta ²
Leistungsangst+	360	5.39	5.14	2.54	0.011*	1.8%
Selbstwirksamkeit+	357	11.10	11.10	0.63	0.950	0.0%
Begabungsselbstkonzept+	357	10.40	10.68	−2.18	0.030*	1.3%
Somatische Belastungen°	353	12.10	12.22	−0.53	0.594	0.1%
Selbstwertgefühl+	322	10.04	10.53	−3.81	0.000***	3.9%

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

+ 2-stufige Antwortvorgabe: stimmt/stimmt nicht

° 5-stufige Antwortvorgabe: nie/ein paarmal im Jahr/ein paarmal im Monat/ein paarmal in der Woche/noch öfter

Tab. 7: Emotionale Belastungen durch schulische Anforderungen im Generationenvergleich

5. Diskussion

Im Mittelpunkt des hier vorgestellten Generationenvergleichs standen mehrere konkurrierende Thesen. Gemäß der *These des generellen kulturellen Wandels im Umgang der Generationen miteinander* ist die Weiterentwicklung der schulischen Binnenkultur hin zu einer humaneren Schule als Teil eines allgemeinen kulturellen Wandlungsprozesses der Emotionalisierung und Subjektivierung von Generationenbeziehungen von Anfang der 1980er Jahre bis heute (2012) zu verstehen. Er zeigt sich auch in anderen Erziehungsbereichen, wie z. B. in der Familie. Die Veränderungen an der Oberfläche gelten dabei lediglich als Ausdruck tiefgreifender Prozesse hin zu verstärkter Empathie, konsequenter Individualisierung und einem kommunikativeren Umgang von Menschen untereinander.

Die *These des spezifischen Wandels der schulischen Binnenkultur* postuliert demgegenüber, dass sich der Wandlungsprozess in der Schule quantitativ und qualitativ in deutlich unterschiedlicher Weise zeigt und als Ergebnis der in den letzten Jahrzehnten zahlreichen Bemühungen zu sehen ist, die Schulkultur zu verbessern. Initiativen in der Lehreraus- und -fortbildung, bildungspolitische Anstrengungen zur Stärkung der Schulkultur, eigene Institute für Schulentwicklung und viele Bemühungen vor Ort zielten in diese Richtung.

Neben diesen beiden Thesen wurde die referenztheoretische Hypothese geprüft, wonach sich auch bei ‚objektiven Verbesserungen‘ aufgrund der gestiegenen ‚Ansprüche‘ (Standards) an die Schule kein Wandel beobachten lässt. Die Einschätzung der schulischen Realität durch die heutige Generation könnte sogar negativ ausfallen, sollten die Ansprüche gegenüber früher sehr stark gestiegen sein. Eine Variante dieser Referenzthese unterstellt, dass ein generell *kritischer Habitus* einer Generation dazu führen könnte, dass Schule und Familie in einer Generation auch kritischer gesehen werden.

Der Generationenvergleich zeigt vor diesem Erwartungshintergrund ein klares Bild. Der deutlichste Befund ist jener einer markant positiven Veränderung in der Wahrnehmung von Schule und damit einhergehend einer positiveren emotionalen Befindlichkeit der jüngeren Generation im schulischen Kontext. Diese positiven Veränderungen erweisen sich aber als durchaus *spezifisch*. Sie beinhalten einerseits einen respektvolleren und selbstwertschonenderen Umgang der Lehrerschaft mit den Schülerinnen und Schülern. Nach Wahrnehmung der Schülerschaften suchen heutige Lehrpersonen im Vergleich zu den Lehrpersonen vor 30 Jahren andererseits aber etwas weniger häufig enge persönliche Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern. *Mehr Respekt bei größerer Distanz* – so könnte der Wandel in den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Formen der Lehrer-Schüler-Beziehung beschrieben werden. Auch bei den Elternbeziehungen deuten nicht alle Veränderungen in dieselbe Richtung. Größerem Verständnis und kommunikativer Präsenz steht eine gleiche oder gar leicht stärkere Haltung von Eltern gegenüber, Konflikte auszutragen. *Mehr Kommunikation bei offen und argumentativ ausgetragenen Dissens* – so könnte man das neue Verhältnis von Eltern und Kindern deshalb bezeichnen.

In der Summe sprechen die Ergebnisse jedoch – trotz kontextspezifischen Unterschieden – eher für die These eines generellen kulturellen Wandels hin zu einer größeren Subjektorientierung in den pädagogischen Beziehungen in Schule und Familie. Der Wandel hätte jedoch durchaus an der Schule vorbeigehen können. Dass er hier besonders ausgeprägt ist, spricht dafür, dass die Schule ihn aufgenommen und aktiv an der Verbesserung der schulischen Binnenkultur gearbeitet hat.

Zwei weitere Thesen legten eine weniger erfreuliche Entwicklung der schulischen Binnenkultur nahe. Vor dem Hintergrund von zivilisations- und schulkritischen Überlegungen wurde moniert, dass heute in der Schule häufig eine mangelnde Passung von schulischen Anforderungen mit den kindlichen Bedürfnissen oder ein Verlust an Orientierung und Grenzen gegeben sei. Die Schule sei für viele Kinder belastend geworden, mache zuweilen gar krank, nehme auf die Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder wenig Rücksicht und sei stärker als in früheren Generationen durch *Stress und Leistungsdruck* sowie durch *Disziplinlosigkeit und Respektlosigkeit* im gegenseitigen Umgang gekennzeichnet. Selbst bei einer Verbesserung der schulischen Binnenkultur werden gemäß diesen Thesen im Sinne von Nebenwirkungen problematische Entwicklungen nicht ausgeschlossen. So wird befürchtet, dass eine Kultur des liberaleren, rücksichtsvolleren und um persönliche Beziehungen bemühten Umgangs z. B. mit einem Verfall der Leistungskultur und von Autorität und Disziplin in den Schulen einhergehen könnte.

Diese Befürchtungen haben sich nicht bestätigt: Die positiven Wahrnehmungen der Schule sind nicht begleitet von disziplinloserem und respektloserem Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Nebenwirkungen im Sinne eines Rückgangs der Leistungsbereitschaft konnten ebenfalls nicht diagnostiziert werden. Das gleiche gilt für emotionale Belastungen, Beeinträchtigungen im somatischen Bereich oder für Angstsyndrome. Sie sind heute nicht stärker ausgeprägt als vor 30 Jahren. Das Wohlwollen der älteren Generation hat also nicht zur Folge, dass Kinder aus hohen Anforderungen nur schwer ausscheren können und deshalb innerlich leiden und von Versagensängsten in gestiegenem Ausmaß geplagt sind.

Die Datenlage der Untersuchung mahnt jedoch zur Vorsicht bei Generalisierungen auf Kohorten und Generationen sowie auf spezifische Wirkungsprozesse. Wiederholte repräsentative Querschnitte wären das Verfahren der ersten Wahl gewesen, um sozialen Wandel in Kohortendifferenzen abzubilden. Sie stehen jedoch für die hier beschriebenen Zeiträume und die Untersuchungsthematik nicht zur Verfügung. Auch das Thema der spezifischen Wirkungen von Interventionen könnte zuverlässiger beantwortet werden, wenn einzelne Schulen in ihrer Entwicklung Gegenstand von längeren Untersuchungen wären. Die Daten der LifE-Studie sind insofern von Bedeutung, als sie eine methodische Annäherung an das ideale Design darstellen und aufzuzeigen vermögen, wie direkt miteinander verbundene Generationenpaare (Eltern in der Jugendzeit und ihre Kinder in der Jugendzeit) die Welt des Aufwachsens in Schule und Familie im Abstand von 30 Jahren erlebt haben.

Im Wissen um mögliche Selektionseffekte wurde in diesem Beitrag der Frage nach der Belastbarkeit der Befunde besondere Aufmerksamkeit geschenkt. So wurden die Langzeitteilnehmenden der LifE-Studie detailliert mit jenen verglichen, die jeweils nur

an Erhebungen in der Jugendstudie teilgenommen hatten. Die Langzeiteilnehmenden erwiesen sich dabei überraschenderweise gerade in der Wahrnehmung der Schulkultur als eine nur geringfügig positive Auswahl aus den gesamten, weitgehend repräsentativen Jahrgängen der früheren Jugendstudie. In vielen Indikatoren waren die entsprechenden Unterschiede unbedeutend. Dies validiert den Vergleich der Eltern-Kind-Paare und erhöht die Aussagekraft der Befunde, ohne dass damit einer vorschnellen Verallgemeinerung das Wort geredet sei.

In der Summe präsentieren sich die berichteten Differenzen zwischen den zwei miteinander verbundenen Generationen aber so eindeutig, dass der generalisierenden Einschätzung eines Niedergangs pädagogischer Kulturen empirisch begründet widersprochen werden kann und vielmehr von einer *Humanisierung der schulischen Binnenkultur* ausgegangen werden darf. Die pädagogische Kultur scheint sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch in Richtung von mehr Empathie und Verständnis, hin zu einer stärkeren Reversibilität der Beziehungen und in Richtung einer Orientierung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen verändert zu haben. Parallel dazu sprechen auch die Befunde zu den Generationsgestalten für eine positive Einschätzung des sozialen Wandels. Die junge Generation präsentiert sich heute risikoresilienter als es die Eltern in ihrer Jugendzeit waren. Dass es immer noch Problemzonen des Aufwachsens gibt, liegt auf der Hand. Sie können in der hier beigezogenen, auf einen langen Zeitraum angelegten Longitudinalstudie allerdings nur bedingt dargestellt werden.

Literatur

- Allerbeck, K., & Hoag, W. (1985). Jugend und Wandel. Ergebnisse einer Replikationsstudie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5(1), 29–42.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H. G., & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a Lifelong Process*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonfadelli, H., Darkow, M., Eckhardt, J., Franzmann, B., Kabel, R., & Meier, W. (1986). *Jugend und Medien. Eine Studie der ARD-ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung. Schriftenreihe Media Perspektiven Bd. 6*. Frankfurt a. M.: Metzner.
- Bromme, R. (1992/2014). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Clement, U. (1986). *Sexualität im sozialen Wandel. Eine empirische Vergleichsstudie an Studenten 1966 und 1981*. Stuttgart: Enke.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- du Bois-Reymond, M., & Raveslout, J. (1996). The Roles of Parents and Peers in the Sexual and Relational Socialization of Adolescents. In K. Hurrelmann & S. F. Hamilton (Hrsg.), *Social Problems and Social Contexts in Adolescence* (S. 175–198). New York: de Gruyter.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J., Fuchs, T., & Wahl, K. (2008). Der historische Wandel von Sozialisationskontexten. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 104–116). Weinheim/Basel: Beltz.

- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II, 1*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen: Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 1*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 4*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H. & Berger, F. (2001). Längsschnittuntersuchungen zum Übergang vom Jugendalter ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(1), 3–22.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Die Längsschnittstudie LifE*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., Lauterbach, W., Grob, U., Berger, F., Georg, W., & Maag Merki, K. (2012). *Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter (LifE). Die Bedeutung von Erziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen für die Lebensbewältigung*. Universitäten Konstanz, Potsdam und Zürich. <https://www.uni-potsdam.de/life-studie> [21.06.2016].
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–60.
- Herbert, W., & Sommer, W. (1984). Bildungssystem und Wertewandel. Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen den Veränderungen des Bildungssystems und dem Wandel von Einstellungen und Werten. In W. Sommer & A. von Waldburg-Zeil (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Bildungspolitik* (S. 19–58). München: Weltforum.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2008). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Hurrelmann, K., Andresen, S., Schneekloth, U., & Pupeter, M. (2014). Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland. Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(3), 383–391.
- Hüther, G., & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hochbegabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Knaus.
- Klemm, K., Rolff, H. G., & Tillmann, K. (1985). *Bildung für das Jahr 2000: Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Reinbek: Rowohlt.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., & Prenzel, M. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Lauterbach, W., Fend, H., & Gläßer, J. (2016). *LifE. Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. Beschreibung der Studie*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/8742/life-studie.pdf> [13.06.2016].

- Meulemann, H. (1984). *Bildungsexpansion und Wertewandel. Von Lebenschancen zum Lebensstil*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- OECD (2012). *Ländernotiz Deutschland. PISA 2012*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> [24.05.2016].
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Peuckert, R. (2012). *Familienformen im sozialen Wandel* (8. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Precht, D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Schütze, Y. (2002). Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse* (S. 71–98). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Tippelt, R. (1990). *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Abstract: In popular and scientific literature, there is a controversial discussion of historical changes in school culture over the last decades. Decline and uplift in decency, respect, achievement motivation and stress are diagnosed mostly on the basis of anecdotal evidence. Representative studies, which would allow a scientific backing of the direction of historical changes are missing. The LifE-study offers the opportunity to compare changes of school culture during at least the last 30 years (Fend et al., 2012). In a longitudinal study adolescents from 12 to 16 between the years 1979 and 1983 were followed up to their 35th and 45th year of life. In the last panel their children in the age group of 12 to 16 were included. Therefore, the experiences of schooling and family life in two generations can be compared. A distinctive characteristic of this study is that the teenagers of today are the children of the cohort socialized in the late 1970s and early 1980s. The data suggests a clear change towards more human schools. Parallel results on changes in family culture refer to a general cultural change in the field of education.

Keywords: School Culture, Family Culture, Social Change, Coping with School, Life Course and Generation Study

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Fend, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestr. 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: helmut.fend@t-online.de

Prof. Dr. Fred Berger, Universität Innsbruck,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Liebeneggstr. 8, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: fred.berger@uibk.ac.at